

# O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EXTENSIONISTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS INDÍGENAS NO QUEBEQUE: ENTREVISTA COM CORINA BORRI-ANADON (UQTR)

## ACADEMICS' COMMUNITY SERVICES ROLE IN CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS WORKING IN INDIGENOUS SCHOOLS IN QUEBEC: INTERVIEW WITH CORINA BORRI-ANADON (UQTR)

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves<sup>1</sup>

**Resumo:** Desde 2014, a professora Corina Borri-Anadon (Universidade do Quebeque em Trois Rivières, UQTR) desenvolve, junto com sua colega de departamento Sylvie Ouellet e em parceria com o Centre d'Éducation des Premières Nations (Centro de educação das primeiras nações - CEPN), um curso de formação de professores que trabalham em escolas indígenas. Entre julho e outubro de 2019 ela foi professora visitante em quatro universidades públicas brasileiras. Esta entrevista objetiva apresentar uma reflexão sobre a extensão universitária a partir destas experiências. Primeiramente é apresentado o olhar da pesquisadora visitante sobre as atividades de extensão das quais ela participou. Disto segue um diálogo sobre possíveis paralelos entre as abordagens de serviços à collectivité no Québec e a extensão universitária no Brasil. O relato de uma experiência na área de formação de professores de escolas indígenas permite abordar as tensões que caracterizam as práticas de extensão no contexto de uma universidade situada em território indígena reivindicado. Por fim, é feita uma análise crítica sobre como a extensão universitária vem sendo realizada em um contexto crescentemente marcado por uma lógica gerencialista.

**Palavras-chave:** Educação Indígena. Quebeque. Universidade Pública. Interculturalidade.

**Abstract:** Since 2014, Professor Corina Borri-Anadon (Université du Québec à Trois-Rivières, UQTR) has participated, with her faculty colleague Sylvie Ouellet and in collaboration with the First Nation Education Council, in the development of a training course for teachers who work within indigenous schools in Quebec. Between July and October 2019, she was a visiting scholar in four different Brazilian public universities. This interview is an analysis of those experiences about academics' community services role. First, she shares her views about some community services activities she participated in while she was in Brazil. Then, she elaborates on possible parallels between the community services approaches in Quebec and in Brazil. Afterward, an account of her experience of teacher's training for indigenous schools underlines the tensions that characterize community service practices in the context of a university situated in a territory under claim. This reflection leads to a critical analysis of how current community services are rendered in increasingly managerial logic.

<sup>1</sup> Doutor em políticas públicas e formação Humana pela Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: gustavo.goncalves@cja.ufsb.edu.br

**Keywords:** *Indigenous Education. Quebec. Public Universities. Interculturality.*

A professora Corina Borri-Anadon trabalha desde 2014 no departamento de educação da Universidade do Quebeque em Trois Rivières (UQTR). Doutora em educação pela Universidade do Quebeque em Montreal (UQAM), seu trabalho de pesquisa e ensino se concentra nas áreas de educação e diversidade etnocultural, educação especial, formação de professores e práticas escolares de profissionais de saúde no âmbito escolar. Desde 2015 ela intensificou o intercâmbio acadêmico com colegas brasileiros, motivada pelo interesse pelas novas políticas públicas que abordavam as questões da desigualdade e da diferença em educação, implementadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores. Esta aproximação materializou-se em três seminários comparativos Brasil-Quebec sobre formação de professores para a diversidade: o primeiro em Santa Catarina (junho de 2015, na UDESC), o segundo no Quebeque (maio de 2016, na UQTR) e o terceiro na Bahia (agosto de 2018, na UFSB). Estes seminários estão na origem do livro *La formation des éducateurs en contexte de diversité: une perspective comparative Québec-Brésil* (2018) organizado pela professora Corina e colaboradores, ainda sem tradução, que analisa os desafios vividos em termos de formação docente para a diversidade no Brasil e no Quebeque em um percurso analítico, crítico e comparativo.

Continuando este histórico de intercâmbios, entre julho e outubro de 2019, Corina foi recebida como professora visitante em quatro universidades públicas brasileiras: UFSB, UERJ, UNIVASF e UFMG, durante sua licença sabática. Neste período ela se aproximou de iniciativas de ensino, pesquisa e extensão afins aos trabalhos que desenvolve como professora pesquisadora no Canadá. Após esta missão de trabalho, no contexto do retorno da professora Corina ao Quebeque, foi gravada esta entrevista com o objetivo de apresentar seu olhar sobre algumas atividades de extensão das quais participou e estabelecer um diálogo sobre possíveis paralelos entre as abordagens de *services à la collectivité* no Québec e a extensão universitária no Brasil. Para tanto a entrevista parte do relato de uma experiência de extensão universitária que Corina e sua colega de departamento Sylvie Ouellet coordenam desde 2014 junto ao Centre d'éducation des premières nations (Centro de educação das primeiras nações - CEPN<sup>2</sup>) dirigida a professores que atuam em escolas indígenas de várias comunidades na província do Quebeque.

Gustavo: Olá Corina, gostaria de começar esta entrevista pedindo que você nos situasse sobre sua colaboração com colegas brasileiros e sobre sua missão de trabalho nas universidades públicas brasileiras que te receberam entre julho e outubro deste ano de 2019. Você esteve no Brasil em um momento de polarização política e drásticas mudanças no campo da educação no qual justamente as políticas públicas que buscaram responder a demandas de maior abertura à diversidade, que motivaram sua aproximação recente com o Brasil e estiveram na base da sua colaboração acadêmica com colegas brasileiros desde 2015, foram justamente as mais afetadas. Isto não seria um contrassenso? Peça que você nos conte um pouco sobre o que significou para você esta aproximação com a universidade pública brasileira e com as propostas de cursos de formação de professores nesse contexto político específico em que estamos vivendo.

Corina: Eu sentia necessidade de dedicar meu ano sabático para fortalecer os vínculos com outros pesquisadores com quem vinha trabalhando e, mais que isso, eu sentia uma necessidade pessoal e profissional de ir para o Brasil. Eu queria acompanhar pessoalmente esta situação e vivenciar junto aos meus colegas estas mudanças tão rápidas que estão acontecendo e que, desde longe, me resultava tão difícil de acompanhar e compreender. Estamos em outubro de 2019. Fazem apenas 10 meses da posse deste novo governo e o Brasil mudou rapidamente. Coisas que foram criadas e elaboradas em 10 anos foram destruídas. Foram 10 meses contra 10 anos. Acho que a primeira coisa que eu devo destacar como experiência significativa desta viagem é a consciência de todos os logros da última década em termos de educação no Brasil. É desta viagem meu melhor registro da riqueza do desenvolvimento do sistema educativo dos

2 Fundado em 1985, o Conselho de Educação da Primeiras Nações (Conseil en Éducation des Premières Nations - CEPN) é uma associação que reúne 22 comunidades membro de 8 nações com vistas ao desenvolvimento e autonomia das primeiras nações em matéria de educação. O CEPN é uma das comissões da Assembléia das Primeiras Nações do Quebeque e do Labrador (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador - APNQL). Hoje dele participam 24 escolas repartidas em 16 comunidades membro, totalizando 4349 alunos. <https://cepn-fnec.com/>

últimos 15 anos no Brasil.

G: Você pode dar exemplos?

C: A política de cotas nas universidades e todos os debates que ela gerou sobre a desigualdade. É uma coisa que acho que nunca vai acontecer no Quebeque. É uma coisa que muda radicalmente o que é uma universidade! Essas pessoas incluídas recentemente na universidade são justamente as que agora têm mais dificuldade para seguir estudando e são as primeiras vítimas da precarização das condições de trabalho pelo contingenciamento do orçamento, que levam a cortes nos transportes, por exemplo. Estes estudantes agora estão perdendo esse acesso à universidade, mas note que elas já foram na universidade, já sabem o que é universidade, já entraram lá! Eu achei isso incrível! Mesmo após esses 10 meses de destruição isto não permitirá voltar ao que era antes. Já tem a experiência, já mudou, entende? Isso me marcou. Eles podem até destruir tudo, mas esses 10 anos não serão esquecidos. Seria redutor pensar que todo o processo é só um retrocesso. Eu fiquei pensando... como é que o Brasil vai sair de tudo isso? Será reconhecendo esses logros, dando a voz a esses estudantes, como fizemos nos diálogos indígenas lá na UFSB<sup>3</sup>. Como quando fomos lá à aldeia guarani Sapucaí com o pessoal da UERJ, como quando eu encontrei os jovens do magistério indígena na UFF e na UFMG. Esses jovens são articulados, críticos e auto afirmativos. Eles se sentem à vontade na universidade. Eles reivindicam mais espaço. Eles sentem que a universidade é deles também. Então é isso. Eu reconheci nessa viagem, mais que em qualquer outro momento, como o Brasil mudou nos últimos 10 anos, 12 anos. Para mim isso é estrutural. Eu, daqui do Quebeque, não tive essa experiência. O meu olhar é esse.

G: Como foi sua aproximação com as propostas de extensão universitária nas universidades brasileiras? Você pode nos falar um pouco das experiências você conheceu e te chamaram a atenção? Quais paralelos você faz entre o papel assumido pela universidade pública no Brasil e no Quebeque no que tangem estas práticas extensionistas?

C: Durante minha estadia nas universidades públicas brasileiras eu estava muito interessada em ver como vocês, meus colegas anfitriões, se apresentavam. Ou seja, como era o papel do professor/pesquisador dentro da universidade e fora da universidade. Por exemplo, me interessava perceber quais eram os momentos em que vocês consideravam que estavam trabalhando ou que consideravam que não estavam trabalhando, porque estas fronteiras também dizem sobre a extensão... Aqui no Quebeque é muito mais institucional, formal, marcado. Lá era mais difuso, por isso eu, sobretudo, observava vocês e a forma como estabeleciam compromissos e relações com as comunidades parceiras e público-alvo das ações da universidade. Por exemplo, lá na UERJ fomos para uma comunidade quilombola e para uma aldeia e senti que havia um movimento de acolhimento, uma gratidão por eu estar lá compartilhando com eles, mas por outro lado senti que para estabelecer uma relação com eles eu precisava de mais tempo, de mais troca. Estas experiências que vivi lá foram pontuais e não uma iniciativa real de extensão universitária. O que eu trouxe de reflexão para a minha prática extensionista foram essas observações sobre a postura de vocês, meus colegas. Eu observava como a universidade se apresenta através desse professor que a representa, negocia, faz as mediações, improvisa... Outro exemplo: na UNIVASF fomos a uma escola de ensino médio em Juazeiro e fizemos uma roda de conversa sobre o ambiente escolar os seus desafios ligados à experiência da diversidade e diferença. Os jovens trouxeram suas preocupações e quando eu comecei a falar do Quebeque eles começaram a perguntar se os jovens daqui se mutilavam, se havia casos de suicídio... Eu pensei que também era papel do professor universitário estar aberto às preocupações destes jovens... mas também pensei que dificilmente aqui no Quebeque eu chegaria em uma escola de ensino médio e falaria dessas coisas. Acho que não, pois não é minha expertise.

---

G: Você acha que a Universidade do Quebeque é um espaço mais elitista que no Brasil? Fale-nos um pouco do contexto universitário Quebequense.

C: Toda universidade corre o risco de ser um espaço elitista. A universidade pública no Quebeque não é gratuita, porém esta é a província do Canadá onde a universidade é mais acessível financeiramente.

3 <https://www.ufsb.edu.br/component/content/article/1735-csc-ii-dialogos-indigenas?catid=189>

A rede Universidade do Quebeque<sup>4</sup> foi se desenvolvendo a partir da metade dos anos 1960 com a proposta de favorecer o acesso ao ensino superior na província, mas sempre em um modelo meritocrático. A universidade se encontra tensionada entre um projeto de democratização da educação para o conjunto da população quebequense, por um lado, e as pressões e transformações mais recentes das sociedades neoliberais que induzem as universidades a adotarem modelos de gestão empresariais. Há que se considerar o contexto de uma universidade inserida no Canadá e no contexto norte-americano onde muitas mudanças foram vivenciadas nas últimas décadas, inspiradas em um modelo gerencialista, com mudanças no foco e escopo de atuação da instituição universitária e com implicações para a pesquisa, para o ensino e para a extensão, ou o que chamamos “service à la collectivité”. Não há paralelo com o desenvolvimento das universidades federais no Brasil na última década. A Univasf, a UFSB, por exemplo, são universidades novas, que foram criadas com outro propósito...

G: Situe-nos, por favor, a Universidade na qual você trabalha, a UQTR, em relação ao seu compromisso com o seu território e ao desenvolvimento disso que vocês nomeiam “serviços à coletividade”. Em que ele se aproxima do que chamamos “extensão universitária”?

C: Acho que é importante pensarmos hoje o “service à la collectivité” dentro dessa tensão que mencionamos, dessas mudanças macro da universidade do Quebeque, que não deixam de ser um pouco contraditórias, conforme vemos dentro da universidade, mas também no discurso sobre a universidade, nas mídias, em geral... Essa universidade que se converte em polo de expertise é global, não é só aqui no Quebeque. Essa discussão já está há um tempo em pauta e sinto que estamos perdendo terreno, já perdemos e vamos perder mais.

G: Retomando o seu retrato do contexto universitário quebequense, comente um pouco o significado do projeto de extensão ou “services à la collectivité” que você vem desenvolvendo com a professora Sylvie Ouellet. Qual a importância dele para vocês, para as comunidades e para o departamento de educação onde você trabalha? Como que ele se insere dentro da política de extensão da universidade e qual o valor que é dado a ele na instituição?

C: Essa dupla tensão a que me referi anteriormente, quando falamos do contexto universitário norte-americano e da universidade como polo de expertise, se repete no projeto. Este projeto baseia-se em uma parceria com o CEPN, que é um grupo de comunidades indígenas do Quebeque que se encontram para pensar a educação nas comunidades. As comunidades concentram aí seus recursos para poder ter um serviço de consultoria, repassando principalmente recursos oriundos do governo federal. Deste modo o CEPN angaria fundos para promover a mobilidade de seu pessoal nas diferentes comunidades, desenvolver ferramentas pedagógicas e buscar estratégias para a manutenção e revitalização das línguas. Nós, por exemplo, começamos a trabalhar com eles a partir de uma pesquisa. Eles possuem um setor que se dedica à educação especial e inclusiva e que busca trazer para as comunidades profissionais sensíveis à questão indígena para efetivamente ajudar nas comunidades, promover avaliações, propor intervenções, etc. Como eu trabalho na questão da avaliação das necessidades especiais, que são notoriamente sobreditadas nas comunidades indígenas, eu pensei que deveria me apresentar ao CEPN e perguntar a eles como se trabalha esta questão da avaliação nas comunidades e quais seriam os critérios para se pensar uma prática sensível, ou seja, significativa para elas. Depois desta primeira troca o CEPN se aproximou de minha colega Sylvie com a proposta de ampliar suas reflexões sobre a perspectiva inclusiva em um projeto de formação docente. Isso foi já em 2014/2015, no ano em que eu ingressei na UQTR. Nesse momento eu era uma jovem professora recém-admitida na carreira do magistério superior e ainda nem sabia muito bem o que era extensão universitária. Nesse sentido o encontro foi muito rico porque eu aprendi sobre meu papel e a postura como professora na extensão com eles. Isso já faz 5 anos...

G: Então vocês partiram de uma demanda focalizada para refletir sobre as práticas inclusivas, dificuldades de aprendizagem, diferenciação pedagógica e acabam expandindo a proposta para um projeto de formação de professores mais amplo e compartilhado. E como se desenvolveu? Quantas pessoas do

4 A rede de Universidades do Quebeque, conhecida como Rede UQ, é composta de UQAM, UQO, UQAT, UQAR, UQTR e UQAC.



departamento se envolvem nestas atividades com o CEPN hoje em dia?

C: Cada ano a equipe muda um pouco, como mudam as temáticas escolhidas por eles para serem focalizadas nas formações. Logo, nós convidamos outros professores, embora quem tenha ficado estável na equipe durante os 5 anos sejamos apenas eu e a Sylvie Ouellet. Só durante um ano que eu não participei. Hoje em dia os cursos são organizados em 2 módulos intensivos de 15 horas cada um. Mais de 100 professores e outros atores escolares (professores da educação básica, professores auxiliares da comunidade, educadores especializados, psicoeducadores, direção, coordenadores de educação especial) participaram da formação.

G: Como é feita a negociação entre as demandas apresentadas e o que a UQTR oferece?

C: É mesmo uma negociação. As demandas podem ser muito centradas nas preocupações sobre as práticas concretas da escola, sobre o momento que vivem, e nós podemos, por exemplo, propor uma ampliação, estabelecer relações com o que já fizemos em outros anos, pois raramente trata-se de uma nova temática, normalmente se articula com outros temas já tratados. E nós temos participantes que permanecem já há 5 anos. A ideia não é repetir a mesma formação todo ano, mas seguir pensando uma forma de refletir sobre a prática, de pensar em comunidade e criar um espaço de trocas intercomunidades.

G: Comente um pouco mais sobre esses grupos de professores que participam das atividades de formação continuada que vocês oferecem. Quem são eles, afinal? Qual é seu perfil? Há concentração de pessoas de alguma comunidade ou etnia específica, por exemplo?

C: O CEPN abre a chamada para todas as comunidades que são membro. Então, do total de 55 comunidades de 11 nações diferentes no Quebeque, são convidadas as 22 comunidades das 8 nações membros do CEPN. São comunidades localizadas desde o polo norte até Montreal, e com muitas diferenças entre elas. Uma vez aberta a chamada do CEPN são negociadas as contrapartidas com as comunidades, como transporte e alimentação. Sempre buscamos diversificar o local de oferta das formações para permitir a mobilidade e facilitar o acesso dos inscritos. Um ano toda a formação foi na UQTR, outro ano foi na comunidade Atikamekw de Manawan, uma vez foi em Val-d'Or, que é em Abitibi, mais perto portanto das comunidades Anicinabe. Também já fizemos em Kiuna, que é uma instituição de ensino pós-secundária indígena<sup>5</sup> criado pelo CEPN em 2011 que tem como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior para os membros das Primeiras Nações. Kiuna é bem central, no sentido de próximo às cidades mais populosas da província bem como das várias comunidades situadas ao sul do rio Saint Laurent. Priorizamos fazer no território deles... quer dizer, toda a província é território deles, mas quero dizer perto das comunidades, em espaços deles. Mas também foi interessante responder à proposta do CEPN de que fizéssemos a formação na UQTR. A UQTR faz parte do território reivindicado pelos Atikamekw, logo também é território Atikamekw e há um desejo de abrir a universidade para toda pessoa que quer e que mora na província do Quebeque. Por isso é importante pensar a universidade como um território que eles também podem aproveitar e apropriar-se, e por isso nós fizemos a última na UQTR.

G: Como se dá essa relação institucional entre os indígenas e a UQTR? Como se dá essa relação de confiança/ desconfiança? Até que ponto ocorre de fato uma apropriação do espaço universitário pelos povos indígenas ou até que ponto é mesmo a universidade que está levando uma proposta unilateral? Há mesmo a possibilidade de que a universidade atue a serviço de um projeto de autodeterminação dos povos ou comunidades?

C: É uma relação ambígua. Por isso que eu falei de minha postura como professora, cujo aprendizado devo em grande parte a essa experiência, considerando os desafios e as tensões durante esses anos. O lugar da formação é um bom exemplo. Foi de fato necessário ampliar a escuta para ver de fato o que eles estavam buscando para só no 50 ano propor a UQTR como lugar de formação deles. E também é necessário abrir a nossa instituição.

G: E como a instituição reage a isso? Ela muda?

<sup>5</sup> Trata-se de um Cégep (Collèges d'enseignement général et professionnel). No Quebeque Cégeps são instituições pós-secundárias e pré-universitárias com cursos de duração de dois anos (propedêutico) ou três anos (profissionalizantes). Ver <http://kiuna-college.com/fra/>

C: Tem sempre um movimento de sair da instituição para aproximar-se das comunidades e voltar com elas para poder transformar a própria universidade. Eu gostaria de falar da diferença entre extensão e “services à la collectivité”. Em um caso, a universidade sai, em outro, ela presta um serviço. Qual é a lógica? No “services à la collectivité” a universidade tem professores especialistas que saem e fazem consultoria, sendo pagos para trazer soluções em engenharia, educação... Uma escola liga para mim, entendendo que sou uma especialista e vou dar conselhos e orientações, pelos quais eles pagarão, trazendo assim renda para a Universidade. Quando mencionava que o gerencialismo estava mudando a própria realidade do professor universitário me referia a isso. Até que ponto há espaço para um “services à la collectivité” negociado com as comunidades? Sair da universidade? Que implique em gastos para a instituição? Isso é uma coisa difícil agora. A própria universidade vê o “services à la collectivité” sobretudo como uma fonte de financiamento, não como um investimento. Ela cede minhas horas e meu salário, mas toda a negociação é feita com base na contrapartida e na minha capacidade de trazer recursos novos. Então há uma relação de oferta e procura. Se eu ofereço serviços na comissão escolar<sup>6</sup> eles me pagam em função de meu currículo e prestígio, mas, e uma comunidade? Como é que é isso? Fizemos todo um projeto tentando deixar a gestão financeira a cargo das comunidades, pelo CEPN, para criar uma relação mais horizontal com as comunidades e resguardar-nos da pressão por geração de recursos, por parte da universidade. Veja que isso já foi uma primeira tensão. Vocês falam do Future-se, mas na UQTR o setor responsável por estes convênios se chama “escritório de ligação empresa-universidade”, com este nome! Imagina que é nesse lugar que são geridos nossos convênios e que precisamos estabelecer de forma clara que uma comunidade indígena não é uma empresa e que não estamos oferecendo uma consultoria de especialistas. Há que se fazer um grande tensionamento para abrir neste espaço uma nova forma de pensar esta parceria. Consideramos um objetivo importante do projeto poder trabalhar juntos de forma mais horizontal. Então, junto à professora Sylvie, buscamos pensar o “service à la collectivité” de uma forma diferente para justamente não reduzi-lo à uma consultoria paga por uma empresa.

G: Eu imagino que estas tensões que aparecem durante o processo das negociações institucionais devem aparecer também nas discussões sobre o conteúdo da formação, do currículo e estratégias pedagógicas. Como se dão essas negociações para evitar traições no momento em que a universidade interpreta a demanda? Se você achar pertinente, comente também, por favor, a questão da língua, já que imagino que a universidade deve ofertar seus cursos em francês.

C: Como eu já falei iniciamos nosso trabalho a partir das questões ligadas à educação especial e inclusiva. Quando trabalhamos com essa temática precisamos explicar para essas comunidades como era possível que 30 a 40% desses alunos fossem considerados com deficiência e discutir qual era o peso disso para a comunidade. De partida devemos considerar o objetivo principal dessas escolas em servir como ferramenta para a comunidade, o que difere daquele da escola provincial, que é um braço do Estado para escolarizar uniformemente os alunos do Quebeque. Então, essas escolas têm muita liberdade. O currículo da escola, a organização escolar, calendário, material pedagógico, muito pode ser, tem que ser e é negociado pela própria comunidade, o que muda muito na formação dos professores. Os professores se voltam a serviço da comunidade. Há, contudo, alguns desafios, como, por exemplo, o pouco número de professores indígenas qualificados. As comunidades abrem vagas para não indígenas, sobretudo na escola secundária<sup>7</sup>. Nos primeiros anos, no primário, são mais professores da comunidade. Quando o programa é bilíngue, são eles que ensinam na língua da comunidade. Quanto mais se avança em direção à escola secundária e que o currículo se aproxima ao da província, aumenta o número de professores não indígenas e o currículo fica mais normalizado. E o que acontece? O Quebeque é uma sociedade de imigração e são os imigrantes que vivem um forte processo de desqualificação quando chegam, porque seus diplomas anteriores não são reconhecidos. São justamente estes imigrantes que acabam ocupando as vagas de docentes não indígenas das comunidades. Nos grupos de formação com o CEPN temos representantes das comunidades e professores não indígenas que em grande parte são imigrantes. É muito

6 Instância intermediária de gestão dos territórios pedagógicos, entre a escola e a província, sem analogia com a organização do sistema brasileiro. As comissões escolares são responsáveis, entre outras questões, pela contratação dos professores e administração dos recursos.

7 Equivalente aproximadamente ao ensino fundamental II e início do ensino médio (12 a 17 anos).

interessante ver as negociações identitárias que acontecem nas comunidades a partir da presença desses imigrantes que têm outra língua, que passaram por um processo de exílio e que chegam na comunidade indígena com uma outra relação com a escola francófona. Nessas formações não sabemos qual é o grupo antes de chegar porque depende de transporte, de recurso, do clima... às vezes no inverno os cursistas não conseguem chegar... Em cada módulo buscamos estabelecer espaço para trocas de experiências, teoria e apropriação. Buscamos trabalhar com aprendizagem experiencial.

Mas você tinha perguntado do currículo e eu fiz toda essa volta. Um dos postulados desse curso é deixar que todas as identidades se manifestem livremente. Nunca falamos quem é indígena, quem não é, quem é imigrante, quem não é. Cada um pode se posicionar e mudar. Essa mobilidade das identidades e de modos de reconhecimento do outro deve ser preservada, e deve ser explícita. Usamos isso. Tento refletir sobre isso com eles trazendo a seguinte questão: “Quando falamos “nous” (nós), no Quebeque, de quem estamos falando”? Quando dizemos “Nous, les Québécois”, a quem nos referimos? Quando vocês falam “nous” é o mesmo “nous” que eu? Sempre trazemos essas questões. Quem está falando? Quem é esta pessoa e como ela quer ser reconhecida? Como olhamos para ela? Isto sempre está presente em qualquer temática que abordamos. Sempre tem isso, esse processo de categorização, porque quem é indígena no Canadá hoje é toda uma discussão<sup>8</sup>. Tem os que são reconhecidos pela lei e os que não são, isto baseado em uma concepção essencializante que contempla diversos “graus de pureza indígena”. A própria lei do Canadá e no Quebeque é bem colonial até hoje. Explicitamente... Pensamos sempre e tomamos muito cuidado em deixar espaço para o auto reconhecimento. Ficou claro isso?

G: Entendo. Imagino que esse cuidado seja importante e reflita na constituição do grupo e na predisposição das pessoas em se envolver nas atividades, na medida em que não se sintam essencializados a partir dessas identidades. Os grupos que se formam são sempre muito diversos?

C: Sim, sempre vem várias pessoas. Mesmo em Manawan o grupo se compunha com várias pessoas que não eram de lá. Também ocorre que eventualmente algumas comunidades nos pedem para nos aproximarmos mais. Foi o caso de Manawan. A pedido de um grupo nós agregamos um momento, alguns dias a mais na nossa viagem, para discutir as especificidades de Manawan apenas com os docentes de lá. Veja que nesta na comunidade houve um suicídio, eles precisavam de um espaço entre eles. Isso foi além dos 4 dias de formação previstos.

Retomando, eu estava falando da nossa abordagem para o curso em que o primeiro princípio era esse que eu falei, da não essencialização, da negociação identitária e dinâmicas em torno a ela...

O segundo princípio é a questão de partir da experiência. Buscamos sempre fugir do modelo transmissivo, valorizando a aprendizagem experiencial. O próprio conteúdo de formação não é o mais importante, por isso quis falar logo no começo da nossa entrevista da noção de “services à la collectivité”. Essa ideia de um professor especialista que chega com um saber para transmitir e dar conselho nunca fez parte da nossa perspectiva. Partir da experiência deles, negociar, manter uma postura de abertura, pensar, explicitar a experiência sempre foi nossa postura.

G: Fico vendo aqui algumas semelhanças com diversos cursos de formação de professores indígenas e professores do campo que conheci em diversas IFES no Brasil. Nestes espaços observo frequentemente a busca por valorizar a bagagem e a experiência desses grupos, criando uma abertura para que o espaço pedagógico seja apropriado pelos coletivos que dele participam e sejam deles representativos...

C: Isso. Quando eu falo de aprendizagem experiencial isso está compreendido. Todo dia de curso há uma produção e nós usamos as paredes para expor tudo isso. No final da formação eles trocaram, produziram, apropriaram-se do espaço... Eles levam isso de volta para sua comunidade. Quando eu falo experiência não é apenas análise reflexiva da prática pedagógica não, é experiência da vida. Você me

<sup>8</sup> No Canadá o termo “Autóctone” refere-se aos indígenas, mestiços e Inuits, na lei constitucional de 1982. O artigo 35 garante a estes o direito à caça, à pesca, à exploração da floresta, o direito aos territórios e aplicação de tratados. A lei sobre os índios (1876), ainda em vigor, que não concerne Mestiços ou Inuits, legisla sobre o estatuto Índio, seus direitos e incapacidades atribuídas. Embora este termo ainda seja usado no contexto legal vários o classificam como paternalista, posto que trata os indígenas como dependentes dos brancos. No francês coloquial indien (índio) é frequentemente substituído por “Ameríndio” ou por “Primeiras Nações” (este, sem validade jurídica).

perguntou sobre a questão das línguas... isso faz parte das coisas que eles trazem. A gente usou a metodologia da “flor das línguas”<sup>9</sup> da colega Françoise Armand. A gente usa um papel para simbolizar a relação que temos com as diferentes línguas. O papel de participante representa uma pétala. A pessoa desenha para expressar a relação que ele tem com as diversas línguas... então fica tudo aberto. Com isso desconstruímos o que é uma língua, e o que é ser bilíngue. Será que ser bilíngue é ser dois unilíngues? O que é falar bem? O que é escrever bem? E a partir daí buscamos trazer conhecimentos partindo de cada um.

G: ... e discutem o estatuto das línguas minoritárias...

C: Sobretudo aí se está discutindo isso, que é central nas línguas. Por exemplo, uma professora colocou Atikamekw e Innu na sua pétala. Ela não colocou Francês e Inglês. Então, refletimos: O que são as línguas em que nos sentimos à vontade para nos reconhecer como locutores? Deixamos as identidades se expressarem e falamos da experiência. Esses princípios sempre estão no fundo e a melhor forma de acessá-los é a escuta. Finalmente nesses encontros acabamos pensando muito sobre a educação e o papel da escola. Pensamos no papel da educação formal e sobretudo no papel deles como professores desta instituição em que trabalham, que deve mudar para cumprir o mandato de ser voltada para a comunidade. E essa foi outra tensão ao pensar o currículo. Nem tudo tem que entrar para a escola, porque ela tem esse poder de colonizar, de normalizar... É essa a ideia quando eles falam que a escola quer que eles sejam maçã: vermelhos por fora e brancos por dentro... Então, será que todo conhecimento tem que passar pela escola? Será que tudo isso tem que virar currículo da escola? Não haverá outros espaços que são mais protegidos, no quais não necessariamente precisaríamos mexer? Então ficamos nessa tensão, isso é uma pergunta que negociamos com eles. O que você acha que vocês podem levar para sua prática, daquilo que estamos tratando aqui? O que você pode levar para a escola e o que você pode levar para fora da escola? E por que? E como fazemos para que esse saber saia da escola para a comunidade? Quando isso é interessante para a comunidade e quando é interessante para a comunidade que ele entre na escola? Precisamos pensar a implicação desses movimentos do currículo porque não temos que ser ingênuos nessa relação.

G: Bem, buscando já concluir a entrevista gostaria de te propor uma reflexão mais geral sobre o papel da extensão universitária hoje... Você comentou anteriormente sobre como a sua formação como professora universitária foi atravessada por esta experiência de extensão. O que a extensão tem hoje a ensinar para a universidade e para os professores universitários?

C: O modelo gerencialista, baseado na ideia de eficácia e rentabilidade atravessa todo papel do professor universitário. Busca-se cada vez mais alcançar resultados práticos, maior rentabilidade e baixo custo. Esse é o modo de regulação baseados em resultados. As tensões desse modelo, vivenciadas no trabalho com o CEPN, trazem uma reflexão mais ampla sobre o trabalho do professor como pesquisador e docente. Eu gosto muito de pensar que esta reflexão mostra que extensão, pesquisa e docência são ligadas e que quanto mais buscamos separá-las, mais participamos dessa lógica gerencialista. Acredito que tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão devemos resistir a assumir o papel de especialista que as universidades nos atribuem: devemos estar alertas.

No ensino, aprendi a me afastar de modelos transmissivos, dos modelos em que o ensino se baseia na apresentação, demonstração, repetição e aplicação de conhecimentos distantes da realidade e da experiência dos alunos, mas que devem ser avaliados buscando a adequação das respostas dos alunos aos conhecimentos pré-estabelecidos. Com esse modelo, estamos formando estudantes fiéis e obedientes quando o que queremos é treinar pessoas independentes, críticas e capazes de tomar decisões. Nós, que treinamos professores, devemos estar muito atentos a esses desvios...

E na pesquisa? A pesquisa educacional se concentra cada vez mais na busca de uma padronização baseada em avaliações de escolas eficazes, professores efetivos, práticas educacionais efetivas, o que exige um paradigma positivista. No contexto atual os modelos de pesquisa que se comprometem com resultados e produtos mais tangíveis estão sendo privilegiados, de acordo com os requisitos institucionais e as organizações que financiam a pesquisa.

<sup>9</sup> [http://elodil1.com/pdf/activites\\_primaire/Fleurdeslangues.pdf](http://elodil1.com/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf)



Veja que a própria relação com o CEPN começou com um edital de pesquisa no contexto das recomendações da comissão V&R<sup>10</sup>. Havia mais recursos e estava posta a necessidade da universidade implementar essas pautas, por um lado. Por outro lado, via-se a instrumentalização da questão, pois todo mundo queria trabalhar sobre a questão indígena simplesmente por ter acesso aos recursos...

Temos que ser críticos e conscientes dos riscos de recolonizar fazendo “services à la collectivité”. Como vamos mobilizar saberes para trabalhar com comunidades sem instrumentalizar, sem infantilizar, mas trabalhando verdadeiramente juntos? Essa parceria com o CEPN permitiu alguns logros interessantes, como por exemplo, a criação de um curso em língua Algonquina<sup>11</sup>, a primeira formação numa língua indígena na UQTR. Contudo essa iniciativa também pode ser vista como um mercado novo para a UQTR: mais estudantes potenciais, visibilidade da instituição... Sempre tem esse risco de colonização, de cooperação na extensão...

Por isso sempre é prudente voltar a fazer algumas perguntas: Quem aproveitou mais do projeto? Para quem serve? Quem quer que esse vínculo se perpetue? O pesquisador, por causa do seu CV? A comunidade, a partir de seus próprios interesses políticos?

G: Você acha que a universidade ainda pode ser um ator estratégico para a construção de uma sociedade mais justa?

C: Acho que não podemos pensar o papel da Universidade nesses termos. A Instituição não faz nada sozinha e as escolhas das pessoas lá dentro acontecem no dia a dia. Se podemos aproveitar a instituição para desenvolver um olhar crítico e estabelecer vínculos novos e fora da lógica colonialista, ela pode ajudar a pensar uma sociedade mais justa, se não, não. Acho ainda importante pensar como responder coletivamente a essa pergunta. O compromisso deve ser coletivo, deve ultrapassar iniciativas pessoais. Às vezes uma iniciativa extensionista convive com outra completamente oposta em termos metodológicos, ideológicos, metodológicos, no próprio departamento. Acho que para um efeito maior dessas ações devemos criar espaços de concertação com os próprios colegas. Pensar nessa postura do formador, do extensionista, do professor. Quais são as tensões vivenciadas e como aparecem?

Recebido em 31 de outubro de 2019.

Aceito em 29 de novembro de 2019.

10 A Comissão verdade e reconciliação do Canadá (comissão V&R) fez um longo e extenso processo de escuta que durou entre 2007 e 2015 e escutou 6500 testemunhas que culmina em um relatório final com recomendações e chamadas a ação visando estabelecer políticas de reconhecimento e de reparação por injustiças e violências perpetradas pelo Estado canadense às Primeiras Nações. O relatório final da Comissão V&R estipula, dentre outras coisas, que as universidades devem desempenhar um papel ativo para reparar direitos e melhorar o acesso à educação por parte das populações autóctones de todo Canadá. Mais especificamente, recomenda-se às universidades: Financiamento para favorecer matrículas indígenas (11); Criação de curso em línguas indígenas (16); Formar os funcionários de todos os níveis da administração pública sobre a história dos povos indígenas (57); Em colaboração com os anciões, fortalecer a formação dos professores de todos os níveis para articular conhecimentos e métodos de ensino indígenas nas salas de aula (62). O edital foi publicado nesse contexto.

11 [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10\\_CD\\_PGM,P10\\_RECH\\_CRITERE,P10\\_RECH\\_VALEUR,P10\\_RECH\\_DESC:0398,P2\\_CD\\_DEPT,0200,%5CDép.%20sc.%20de%201%27éducation%5C](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10_CD_PGM,P10_RECH_CRITERE,P10_RECH_VALEUR,P10_RECH_DESC:0398,P2_CD_DEPT,0200,%5CDép.%20sc.%20de%201%27éducation%5C)

